

Compte rendu de la réflexion sur l'enseignement de la philosophie aujourd'hui et demain menée par la Régionale de Lyon

Rédigé par Jean-Louis Lanher

Cher(e) s collègues,

vous savez tous qu'une consultation sur *l'enseignement de la philosophie aujourd'hui et demain* est en ce moment en cours dans notre association. Elle a été décidée à l'occasion de l'Assemblée générale du 30 janvier 2016. Notre président national Nicolas Franck en avait fait la proposition dans les termes suivants : « Il n'est pas question, semble-t-il, de procéder dans l'immédiat à une réforme du lycée. Il n'y en aura pas avant les présidentielles et cela peut nous laisser un certain loisir pour réfléchir à la façon dont notre enseignement peut être entendu de nos élèves dans les nouvelles situations qui se profilent. Comment articuler les principes auxquels nous sommes attachés et les réalités nouvelles qui s'annoncent ? Il s'agira pour nous de répondre à des situations très différentes de celles que nous avons connues dans le passé, ce qui implique que nous sachions être à l'écoute de nos élèves et collègues, que nous écartions la tentation des discours nostalgiques ou passéistes, que nous cessions de nous plaindre ou de laisser la parole à ceux qui n'enseignent pas ou qui n'enseignent plus. Bref il s'agit de montrer que nous avons des choses à dire, que nous sommes en mesure de faire des propositions ».

Cette proposition a été retenue par l'Assemblée générale et les modalités de sa mise en œuvre ont été discutées. La constitution d'un premier groupe de travail, composé de sept membres volontaires du bureau national a été décidée, mais dans l'idée qu'il serait élargi à des membres des régionales et qu'il fallait aussi intégrer à la réflexion le travail de ces dernières. Le groupe de réflexion comprend actuellement douze membres. Des adhérents se sont exprimés sur « appepliste » ; sept contributions de régionales et douze produites par des membres du groupe de travail sont d'autre part disponibles sur le site national. Le groupe de travail n'étant pas mandaté pour élaborer une « doctrine officielle » de l'APPEP, ses productions ont pour vocation de mettre des éléments de réflexion aussi détaillés que possible à la disposition des régionales et des adhérents pour participer ainsi à l'élaboration des propositions de l'APPEP.

Il est nécessaire que l'association soit en capacité d'élaborer un texte national explicitant ses positions actualisées sur les questions de l'enseignement de la philosophie aujourd'hui et demain, et ce texte ne peut être pertinent que s'il prend en compte le travail des régionales. L'assemblée générale du 11 aura été pour notre régionale une façon d'entrer dans le processus associatif de réflexion nécessaire. Il s'agit d'une tâche difficile compte tenu de la charge de travail de chacun des « actifs » de l'association. J'essaie plus particulièrement d'épauler notre président Julien Fonollosa qui doit consacrer beaucoup de son temps à l'animation du Prix lycéen du livre de philosophie et je souhaite uniquement contribuer efficacement à ce que la nécessaire contribution de notre régionale figure le plus rapidement possible sur le site.

Afin de favoriser notre travail, je propose deux pistes : I/Évoquer les textes du groupe de travail et pointer ce qui demande de nouveaux prolongements II/Reprendre les items des balises de l'**Appel à contributions**¹ dans un document : **Propositions de thèmes de discussion pour une AG portant sur les balises de la consultation** dans lequel je fais des renvois à des idées développées dans les contributions des régionales disponibles. Cela nous donne un support concret et intéressant pour la discussion en nous permettant d'élaborer des propositions. Cela n'interdit pas bien sûr que nos propositions quelque chose à partir de nos seules ressources. Enfin, j'intègre à I/et à II/le compte rendu des échanges qui ont eu lieu sur cette base le 11. Il est

¹ <https://goo.gl/hJfz28>

indispensable que tout le monde lise ce qui s'est dit et communique sur la liste de diffusion de la régionale le fruit de sa réflexion : le bureau de la régionale en fera alors la synthèse qui sera la contribution de la régionale de Lyon. Une seconde Assemblée générale peut en effet être théoriquement réunie, mais les obstacles à sa réussite effective sont les mêmes que pour celle du 11.

Compte rendu de l'Assemblée générale du 11 janvier

Les textes du groupe de travail

Le titre des douze contributions disponibles² est indiqué, et un élément particulier de cohérence est souligné : le texte sur les exercices doit être envisagé en liaison avec ceux qui portent sur la dissertation et sur l'explication de textes. Les exercices sont, selon ce texte, des éléments structurants du travail effectué en classe, préparant à la dissertation et à l'explication de texte. Christine Chaluleau souligne que les collègues manifestent beaucoup d'intérêt pour les exercices et que les manuels proposent beaucoup de choses remarquables sur ce point. Jean-Louis Lanher indique que le numéro 24 de la revue *La Recherche en éducation*³ est consacrée à la question des ateliers qui est d'autre part au cœur des travaux de didacticiens italiens contemporains (cf le compte rendu de *Enseignement et pratiques de la philosophie*⁴). Julien Fonollosa explique alors comment il a recours à la pratique des ateliers dans le cadre du *Prix lycéen du livre de philosophie* ou de son cours. Par exemple, afin d'amorcer un cours sur l'art, portant notamment sur la distinction entre créer et produire, il a organisé une séance en concertation avec ses collègues d'Arts Plastiques avec une classe de série ES au cours de laquelle il s'agissait de demander aux élèves de travailler de l'argile pour réaliser ce qui selon eux serait une œuvre d'art et de les amener ensuite à faire retour sur leur pratique : comment l'idée de faire cette « œuvre » leur était-elle venue ? Cette démarche pédagogique permet d'interroger le processus de création et en outre de parler de sublimation et de conscience.

La discussion porte alors sur l'intégration de la pratique des ateliers au travail avec la classe. Julien Fonollosa souligne que la nécessaire subordination des ateliers aux finalités du cours et aux autres types de travail engendre une déception chez les élèves. Ceux-ci sont très impliqués au cours des ateliers, et leur plaisir à cette forme de philosophie est évident. Toutefois, le « retour » à une pratique moins intuitive, plus réfléchie et donc plus laborieuse de la philosophie essouffle leur enthousiasme. Comment passer d'une maïeutique (constante dans le cadre du *Prix lycéen*, plus ou moins régulière ou possible pour le cours) à un travail plus directif ? Comment arriver à renouer avec le cours ? Christine Chaluleau ne nie pas ces difficultés, mais pose la question de savoir si l'animation d'un atelier ne pourrait pas devenir un outil régulier au service du travail d'un professeur – sans ériger pour autant cette pratique au rang d'obligation réglementaire. Roselyne Dégremont estime au contraire que la pratique des ateliers est intéressante là où elle existe, mais elle reste méfiante face aux questions que poserait leur généralisation.

Mahjouba Mounaïm souligne que le penser philosophique s'érige sur un faire. La dimension « artisanale » de la construction et de l'expression de raisonnements philosophiques demande, appelle à des temps où l'élève puisse être acteur de ses analyses et argumentations pour développer progressivement une maîtrise disciplinaire. Des temps d'échanges, des travaux collectifs comme des exposés, des entraînements en classe par groupes hétérogènes d'élèves, etc., mais également des contrôles de connaissances sont autant de moyens à notre disposition pour faire penser les élèves et leur permettre d'acquérir une plus grande aisance relativement aux spécificités disciplinaires. Mahjouba Mounaïm ajoute que donner de la perméabilité à la classe de philosophie grâce à des sorties, des rencontres interdisciplinaires ou encore l'intervention d'associations de la société civile raccrochent la pensée au réel et engage de fait et d'eux-mêmes les élèves dans la réflexion.

² <http://www.appep.net/lenseignement-de-la-philosophie-aujourd'hui-et-demain/>

³ <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article328>

⁴ <https://goo.gl/hJfz28>

Comme je l'ai indiqué, la réflexion du groupe de travail peut être prolongée sur certains points de l'**Appel à contributions**. I/ L'apport de l'enseignement de la philosophie en terminale D. Difficultés rencontrées : leur nature et leur origine. II/ Le programme. A. Sa fonction sa raison d'être. (Si « on entend ici la programme de 2003, en quoi les repères sont-ils importants ?) E. Qu'apporte aux élèves l'étude des auteurs et des œuvres ? (Dans les réponses au questionnaire sur le bac, la fonction des auteurs et des œuvres dans l'enseignement est parfois envisagée après les objectifs de la réflexion et leur statut est interrogé). IV/ C. Les exercices spécifiques. (Faut-il faire disserter les élèves de séries technologiques, et si oui, est-ce selon des modalités spécifiques ? La troisième épreuve est-elle bien conçue ou faut-il la revoir ?) V/ A. L'enseignement de la philosophie en première et en seconde ; dans les lycées professionnels ; à travers les débats à visée philosophiques à l'École primaire et au collège ; en atelier dans les Lycées. (Cette partie des balises entre dans des considérations qui relèvent de l'expérimentation et chacun peut bien sûr se fonder sur ce qu'il a fait, mais il faut également rentrer dans les débats pédagogiques et didactiques actuels). B. Usages et mésusages du numérique (ex : apport des TICE au cours de philosophie, le problème de la fraude, etc.). (Même remarque que précédemment). VI. Envisager des évolutions. (La partie la plus avancée des balises, qui suppose que l'on ait d'abord terminé l'état des lieux de l'enseignement [I/ à V/]. Mais il ne faut pas couper les ailes à l'imagination)

Propositions de thèmes de discussion pour une AG portant sur les balises de la consultation.

Dans cette seconde partie du compte rendu apparaissent les points de la discussion qui a eu lieu le 11 et qui demande à être prolongée par chacun, afin que le bureau de la régionale dispose des éléments nécessaires pour rédiger la contribution. Deux items en I/correspondent à une discussion qui a eu lieu sur *appepliste* l'an dernier entre des membres lyonnais de l'association.

I/L'apport de l'enseignement de la philosophie en classe terminale.

Que cherchons-nous à transmettre à nos élèves ? (appepliste).

D. Les difficultés des élèves tiennent-elles à la spécificité de la philosophie qui ne peut pas être une discipline comme les autres ? Ou bien tiennent-elles à la façon dont l'enseignement des autres disciplines est conçu avant le bac ? « Pour l'explication de texte en séries générales en début d'année, les élèves sont perturbés par la différence totale avec le commentaire de français ».⁵

Aucun des présents ne pense qu'il faut aller dans cette direction qui revient à s'en prendre à une discipline en amont de la Terminale. Christine Chaluleau souligne la complexité paradoxale de cette question. Elle ne pense pas que ce que l'on demande aux élèves en classe de philosophie soit « plus dur » qu'auparavant, et pourtant des élèves, même bons en français, peinent en classe de philosophie. Comment faire puisque nous avons pour visée que les élèves réussissent le moins mal possible ? Julien Fonollosa souligne que la possibilité offerte aux élèves de 1^o L de bénéficier d'un enseignement d'introduction à la philosophie est pour eux un atout et que selon lui, il devrait être généralisé à toutes les séries, technologiques incluses. Il ajoute une remarque sur l'importance du coefficient de notre discipline au baccalauréat : l'imaginer plus élevé pourrait paradoxalement avoir des effets négatifs. En effet, nombreux semblent être les collègues qui voient dans l'abaissement des coefficients non une dévalorisation de la discipline, mais au contraire une occasion « privilégiée » de faire de la philosophie sans la contrainte d'enjeux extérieurs à elle-même. Faudrait-il alors mener une réflexion sur les coefficients ?

Christine Chaluleau revient sur la question de la dimension propédeutique de l'enseignement de la philosophie en amont de la terminale. L'enseignement de la philosophie en Terminale correspond de toute façon à un moment de rupture. Peut-on alors préparer une rupture ? Pourquoi

⁵ Contribution du Puy-de-Dôme, p. 3 : <https://goo.gl/ooovek>

les élèves « démarreraient » ils à tel moment ? Il se peut aussi qu'ils ne « démarrent » pas. Roselyne Dégremont met en avant le phénomène d'imprégnation avec l'exemple d'élèves d'hypokhâgne qui, au retour des vacances, ont franchi un palier décisif dans l'apprentissage de la langue philosophique. Roselyne Dégremont souligne ainsi que l'entrée en discipline s'inscrit dans un temps long, dont la durée peut être tout aussi variable que peu explicable comme si « d'un coup » l'élève avait compris ce que philosopher pouvait bien être. Christine Chaluleau lui objecte que ce qui est vrai concernant des élèves d'hypokhâgne ne peut pas être généralisé. Il faut par exemple d'abord accepter de passer par une phase où on ne comprend pas ce qu'on lit, ce que tous les élèves n'acceptent pas. Roselyne Dégremont montre qu'en tout cas un premier pas est franchi quand les élèves ont appris à contrôler leur respiration et à respecter la ponctuation quand ils lisent une phrase ; faire de la philosophie est avant tout une question de maîtrise du langage et la lecture d'un texte à l'oral est par là révélatrice de son degré de maîtrise. Julien Fonollosa revient alors sur la nécessité d'introduire la philosophie en amont de la Terminale : si l'on reconnaît que philosopher ne relève pas de l'improvisation, philosopher demande alors un apprentissage excédant les seuls neuf ou dix mois actuels. Mahjouba Mounaïm expérimente dans son établissement depuis cinq ou six années un enseignement de philosophie avec des classes de seconde et de première. Ce dispositif lui semble permettre aux élèves de se familiariser avec le mode de penser spécifique à la discipline, atténuant de fait la rupture induite par la soudaineté de l'apparition de la philosophie dans le cursus scolaire.

D. *Les difficultés des élèves viennent-elles de ce que les élèves n'ont pas la culture requise pour recevoir un enseignement philosophique ? Viennent-elles de ce que les capacités d'analyse et de logique requises leur font défaut ?* « Les collègues remarquent que les élèves ne possèdent plus nécessairement la culture scolaire sur laquelle on pouvait s'appuyer avant. Des notions sont devenues difficiles à enseigner parce que les élèves manquent de connaissances. Dire cependant qu'ils manquent de culture scolaire ne veut pas dire qu'ils manquent de culture. Peut-être faudrait-il que nous fassions de notre part un effort pour aller aussi sur leur terrain culturel (séries télévisuelles, films, musiques, fait de société, etc.) ».⁶ Roselyne Dégremont estime que la question fondamentale est plutôt celle de la langue : il faut s'adapter au vocabulaire des élèves et faire la jonction entre des niveaux de langage différents, ainsi accepter de lire plusieurs formes de français. Une professeure de français lui a rapporté par exemple qu'elle s'était fait « gronder » par des élèves parce qu'elle ne comprenait pas certains mots. Julien Fonollosa prolonge ce propos en montrant que les élèves ont « leur langage à la mode ». Ramené ce fait à notre enseignement revient à se demander, d'après lui, « dans quelle mesure dois-je faire venir l'élève à ma culture ou au contraire aller vers la sienne pour faire non pas de la ? Il faut en effet prendre en compte le fait que l'élève oppose des résistances à l'engagement dans la discipline. Roselyne Dégremont revient sur la question du rapport à la langue. Les élèves gagnent à pratiquer plusieurs langues. D'autre part, il faut qu'ils acquièrent un certain niveau d'écriture. Les ateliers peuvent avoir leur utilité, mais il ne suffit pas de lancer une phrase pour penser ; il faut aussi être capable de pratiquer différents niveaux de langage pour donner corps aux raisonnements et la lecture des textes en est le moyen de découverte nécessaire. Christine Chaluleau ne contredit pas cette analyse et elle estime que le déficit en matière de connaissance des langues anciennes explique en partie les difficultés. Mais il faut aussi prendre en compte les lacunes grammaticales, et elle invoque le cas d'une collègue d'allemand dont les parents d'élèves disaient leurs enfants « lassés » par l'apprentissage des règles de grammaire.

Les difficultés des élèves viennent-elles de ce qu'ils ne peuvent pas se reconnaître dans une parole magistrale qui ne sait pas se présenter comme non-savoir socratique ? (appepliste)

II/Le programme.

Les horaires dévolus à l'enseignement de la philosophie permettent-ils aujourd'hui de traiter le programme ? La situation est-elle sur ce point la même pour toutes les séries, ou bien y

⁶ Contribution de l'Allier, p. 2 : <https://goo.gl/4s77Kt>

a-t-il des disparités ? « Les programmes de TS et de TES sont trop lourds par rapport au nombre d'heures à disposition. Soit il faut le retour de la 4^e heure en TS et réclamer une 5^e heure en TES, soit il faut revoir le nombre de notions à la baisse. Les programmes de TL et des Terminales technologiques sont, en comparaison, bien plus équilibrés ».⁷

Pour les membres de la Régionale de Lyon, le volume horaire alloué à la discipline est la condition de sa légitimité : la diminution progressive des heures d'enseignement réforme après réforme pose la question sinon de la disparition anticipée de la philosophie au lycée, du moins de la possibilité même d'une dimension philosophique au sein de notre enseignement.

B. *La détermination de l'étude des notions par les champs de problèmes vous paraît-elle adéquate pour empêcher l'indétermination du programme ? Faut-il si ce n'est pas le cas un programme plus directif qui définisse explicitement les champs de problèmes ?* Un collègue fait « part de ses réserves quant à la manière dont le programme est organisé. C'est un programme de notions, qui à la fois cherche à assurer la liberté pédagogique des professeurs et veut introduire quelques éléments de détermination dans les notions, soit en présentant certaines notions par couple, soit surtout en les organisant en colonne, avec les notions de la colonne de gauche qui organisent celles de la colonne de droite. Or il est bien dit que les professeurs peuvent coupler les notions comme ils l'entendent, faire les regroupements de notions qu'ils veulent, ce qui a pour résultat que les candidats à l'examen se retrouvent avec des contenus de cours qui peuvent varier très fortement. La conséquence est que cela introduit un biais : tous les candidats ne sont pas à égalité devant les sujets du bac. Le collègue finit sa démonstration en disant que le programme gagnerait à trancher l'ambiguïté : soit tendre vers plus de déterminations, en définissant alors des champs de problèmes, ou bien des questions ; soit assumer son indétermination, et à ce moment-là il est préférable de revenir à une série de notions classées par ordre alphabétique. Cette discussion lance une discussion nourrie parmi les collègues présents. Le fait que les candidats aient trois sujets au choix, par exemple, ne semble-t-il pas limiter le biais décrit ci-dessus ? Les candidats ont la liberté de choisir le sujet pour lequel il leur semble être le mieux armés. La proposition de revenir à des questions, ou à des champs définis de problèmes, ou de définir des références communes, ne fait pas du tout l'unanimité. La question porte sur le fait de savoir ce que l'on entend par culture commune ».⁸ Jean-Louis Lanher voit dans l'interrogation sur les champs de problèmes qui pourraient être plus définis une allusion au programme Beyssade où la définition des repères n'était pas seulement celle de distinctions conceptuelles, mais de références culturelles communes. Christine Chaluleau s'étonne alors de la résurgence de ces questionnements : ceux-ci sont-ils réveillés du fait d'une nouvelle actualité ou bien sont-ils davantage liés à une mémoire collective qui n'a pas retenu les développements apportés depuis vingt-cinq ans auxdits questionnements ? Dans le second cas, comment asseoir plus solidement le rôle des passeurs d'idées ? Jean-Louis Lanher lui répond que, selon lui, le problème est plutôt que les collègues de l'Allier faisant le constat que le programme de 2003 ne résout pas toutes les difficultés, certains parmi eux estiment qu'il faut réfléchir à nouveau à une possibilité qui avait été écartée. Julien Fonollosa souligne alors que cette question n'est pas obsolète : elle est ressortie à plusieurs occasions l'année dernière et notamment à l'occasion d'un récent stage du PAF. Des collègues estiment en effet que certaines copies sont sous-évaluées à l'examen par des correcteurs qui n'y trouvent pas les références canoniques qu'ils attendaient. Un programme plus défini est donc selon eux nécessaire. Comment, d'autre part, selon ces mêmes collègues, pouvait-on expliquer le texte de Machiavel au bac S l'an dernier sans connaître la doctrine de l'auteur ? Christine Chaluleau fait alors observer que toutes les tentatives de définition des repères ont donné lieu jusqu'ici à des conflits explosifs. Roselyne Dégremont intervient pour montrer qu'on soulève un faux problème quand on se demande s'il faut ou non fixer une culture commune : celle-ci existe déjà pour des raisons très empiriques ; en effet, les manuels de morceaux choisis utilisés en classe se recoupent grandement dans leur choix de textes : par exemple, le texte de Marx sur l'abeille et l'architecte revient toujours dans le chapitre sur le travail. Christine Chaluleau souligne que les professeurs peuvent diverger grandement entre eux concernant les références à utiliser, mais elle concède à Roselyne Dégremont qu'on constate aussi que les mêmes œuvres reviennent fréquemment, que certains auteurs ne sont pas retenus, soit parce qu'ils sont peu connus, soit parce qu'ils sont jugés trop difficiles.

⁷ *Ibid.*, p. 2.

⁸ *Ibid.*, p. 1.

B. *La proposition de limiter l'encyclopédisme du programme en choisissant, avec renouvellement périodique, l'étude d'une notion par champ à partir de laquelle le champ serait questionné vous paraît-elle pertinente ?* « En tenant compte de l'excès de notions, mais également de certains “trous”, et dans la perspective d'une réduction drastique du programme, on pourrait considérer les notions-titres de l'actuel programme comme des désignations de champs, et choisir dans chaque champ une seule notion à partir de laquelle ce champ serait questionné. Ces (cinq ou six) notions seraient renouvelées, par exemple par tiers, selon une périodicité à définir.

À titre d'exemple, on pourrait trouver ainsi au programme d'une année :

Le sujet/ Produire/ Les sciences exactes/ La souveraineté/ Le bien moral » (Régionale francilienne, 15 10 201). L'heure tourne, et la discussion peut seulement être esquissée. A l'objection des collègues du Puy-de-Dôme selon laquelle le programme tournant « obligerait bien sûr les professeurs à un travail de réorganisation de leurs cours », Julien Fonollosa répond que, de toute façon, un programme aussi étendu que celui d'aujourd'hui est déjà difficile à maîtriser de façon suffisamment approfondie, et que par conséquent la surcharge de travail n'est pas évidente avec un programme tournant.

B. *Faut-il conserver un programme de notions, ou bien faut-il le remplacer par un programme de questions ou de problèmes ?* « Des possibilités d'autres appellations sont examinées : un programme de questions ? de problèmes ? de thèmes ? Quelles distinctions avec l'idée de notion – qui continue de rassembler ? Celle de “question” est trop déterminée, celle de thème » trop « extérieure ».⁹

Comment concevez-vous les repères ? Qu'apportent-ils au travail effectué avec les élèves ? « En revanche, les collègues tombent d'accord sur la pertinence des repères, qui leur paraissent être un assez bon compromis entre la liberté pédagogique totale et l'apport d'un certain nombre d'outils philosophiques que partageraient tous les élèves de philosophie grâce aux repères » (Allier, p. 2).

Faut-il se tourner vers l'interdisciplinarité pour favoriser l'apprentissage du philosophe ? « Le modèle de “l'enseignement par projet” (cf heures “EPI” en collège) soulève des questions et n'apparaît pas pertinent au lycée : le “détricotage” des cadres disciplinaires ne doit pas être généralisé : il prépare mal les élèves au cadre universitaire ; il entérine voire creuse les inégalités dans la mesure où un projet marche bien si les élèves s'y intéressent et sont déjà autonomes ; du point de vue du professeur le temps nécessaire à préparer un projet n'est évidemment pas prévu dans les charges de service » (Haute-Loire, p. 3).

III/Le travail des élèves.

D. *Estimez-vous que la correction des copies de dissertation est objective, ou bien faut-il proposer une grille de correction ? Comment la définir si c'est le cas ?* « Un collègue évoque l'éventualité d'établir une “grille”, d'autres sont au contraire absolument opposés s'il devait s'agir d'un document officiel (on voit, au niveau de l'année scolaire l’“usine à gaz” contre-productive que cela se révèle être au collège). Éventuellement, cela pourrait être utilisé en “interne” chaque collègue étant en droit d'être plus ou moins d'accord sur le plan personnel avec telle façon de procéder de la part d'un élève – mais en même temps obligé d'accepter comme positif tout ce qui figure dans la grille » (Auvergne, p. 3).

B. *L'explication de texte doit elle se centrer sur la mise en évidence du raisonnement et de la structure logique et/ou argumentative ? Doit-elle être aussi une étude critique ? Cette dernière doit-elle le cas échéant être intégrée à l'explication, ou bien faire l'objet d'un développement*

⁹ Contribution de la Régionale francilienne du 11 juin 2016 : <https://goo.gl/xCyfFi>

séparé ? « L'inspection régionale de philosophie a demandé à ce que la partie "commentaire" ne soit plus séparée de l'explication, pour d'une part éviter le risque de paraphrase de la partie "explication" et d'autre part éviter le risque que le texte soit un simple prétexte pour exposer des connaissances dans la partie "commentaire". Un collègue estime que la séparation en deux parties est plus facile à maîtriser pour les élèves ; mais une discussion animée s'engage sur le point de savoir ce que l'on est en droit d'attendre des élèves dans une explication de texte. Faut-il que les candidats mettent en perspective le texte, le confrontent à d'autres auteurs ou thèses qu'ils auraient vus en cours, bref qu'ils introduisent les éléments de polémique ; ou bien qu'ils cherchent à s'assurer de la pertinence des raisonnements de l'auteur sans nécessairement chercher à "sortir" du texte ». ¹⁰

IV/La spécificité de l'enseignement de la philosophie dans la voie technologique.

Comment affronter la difficulté de la prise de notes ? Le recours aux PowerPoint vous paraît-il pertinent ? « On a constaté que la prise de notes des élèves en a été facilitée, les élèves étaient aussi globalement plus calmes » Puy-de-Dôme, p. 2).

Faut-il guider les élèves dans leur travail de dissertation, en explicitant par exemple la liste des concepts/repères que l'élève aura à utiliser ? Faut-il « réviser la façon dont se présentent les consignes liées au traitement du sujet sur la feuille d'examen : de façon à expliciter très largement les attentes par sujet (ex. liste de concepts/repères que le candidat a intérêt à utiliser, rappeler de façon claire les exigences de méthode comme la construction de problèmes » [Haute-Loire, p. 2].

Faut-il imaginer d'autres épreuves que la dissertation, par exemple un devoir à rédiger à partir de deux extraits donnant deux thèses opposées ? On peut envisager "d'introduire aussi d'autres épreuves :

- devoir à rédiger à partir de deux extraits donnant deux thèses opposées ?
- deux textes et une dissertation plutôt que l'inverse ?
- 'dans un débat contradictoire, imaginez les arguments des deux partis en présence...' ; éventuellement sous forme de dialogue...
- genre TPE ?" [Haute-Loire, p. 2].

Le principe de questions accompagnant l'explication de texte vous semble-t-il justifié ? Si ce n'est pas le cas, par quoi faut-il le remplacer ? "L'explication de texte telle qu'elle est mise en œuvre aujourd'hui [texte accompagné de trois questions] doit être impérativement revue : personne ne s'y retrouve : les questions gênent l'élève plutôt que le contraire" [Haute-Loire, p. 2].

Faut-il imaginer d'autres modalités d'examen, par exemple une interrogation orale sur un dossier préparé durant l'année ?

V/Nouvelles questions.

Quelle place les outils numériques doivent-ils avoir dans l'enseignement de la philosophie ? "Ces outils suscitent l'intérêt, les professeurs essaient déjà de se former dans l'établissement [utilisation de vidéos facilement trouvables en ligne : ex. mythe d'Aristophane ; expérience de Milgram...]. Mais..." (Haute-Loire, p. 2).

Comment faut-il lutter contre le plagiat induit chez les élèves par l'utilisation d'internet ? "Du côté des élèves [problème du plagiat à partir d'internet pour les devoirs à la maison] : chacun a ses

¹⁰ Allier, p. 2 : <https://goo.gl/4s77Kt>

recettes, mais la lutte reste souvent épuisante. Certains collègues n'acceptent plus les copies dactylographiées, d'autres bénéficient dans leur établissement d'un système de devoirs mixtes : 1ere partie rédigée en classe ; la seconde partie, rédigée à la maison, doit suivre les axes sur lesquels est parti l'élève en classe. On peut intercaler la correction de la 1ere partie avant la seconde" [Puy-de-Dôme, p. 2].

L'utilisation de supports nouveaux comme les manuels numériques et/ou faisant appel à des ressources cinématographiques vous paraît-elle pertinente ? "Quant aux outils informatiques, les collègues sont plutôt ouverts à leur utilisation, à condition que cela reste des outils, et ne constitue pas la finalité des cours."¹¹

¹¹ *Ibid.*, p. 3.